

La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas*

The construction of teachers' identities as a construct of a systemic structure and a systemic dynamic: their theoretical and practical virtues

A construção de identidades docentes como constructo de estrutura e dinâmica sistémicas: argumentação e virtualidades teóricas e práticas

Amélia Lopes

Universidade do Porto (Portugal)

E-mail: amelia@fpce.up.pt

Resumen:

Resaltando la importancia de que, en los estudios sobre la identidad docente, se invierta en la configuración de una perspectiva teórica integrada y elaborada y teniendo como referente la biografía investigativa de la autora, este artículo tiene como objetivos presentar la "construcción de identidades profesionales docentes" como un constructo de estructura y dinámica sistémicas e indicar sus virtualidades teóricas y prácticas.

Tras una exposición inicial sobre las concepciones de identidad enmarcadas por el interaccionismo simbólico y el sentido que en ellas se vislumbra, se desarrolla una argumentación en dos fases: una relativa a la crisis de identidad de los profesores y otra referente a la construcción de nuevas identidades.

Se concluye destacando las virtualidades de considerar a la construcción de nuevas identidades docentes como un constructo de estructura y dinámica sistémicas, concretamente: la posibilidad de que se relacione la construcción de identidades profesionales y los procesos de profesionalización docente; y la importancia de que se piense la formación de profesores a los diversos niveles del sistema, teniendo en cuenta sus especificidades e interacciones.

Palabras clave: identidad profesional, identidad docente, crisis de identidad docente, profesionalización docente.

Abstract:

This article underlies the importance that in studies about teachers' identities we have to invest in a theoretical perspective that is both integrated and elaborated. It relies

on the author's research biography and has the following goals: to present "the construction of professional identities" as a construct that has both a systemic structure and a systemic dynamic, and to show their theoretical and practical virtues.

After we have discussed about identity conceptions framed by symbolic interactionism and their meaning, we develop an argumentation in two phases: one that focuses teachers' identity crisis and another one that focuses in the construction of new identities.

Finally we emphasize the virtues of considering the construction of new teachers' identities as a construct that has both a systemic structure and a systemic dynamic, namely: the possibility of relating the construction of professional identities and the processes of teachers' professionalization; and the importance of thinking about teachers' training in various levels of the system, having in mind its specificities and interactions.

Key words: Professional identity, teachers' identities, teachers' identity crisis, teachers' professionalization.

Resumo:

Sublinhando a importância de, nos estudos sobre a identidade docente, se investir na configuração de uma perspectiva teórica integrada e elaborada e tendo por referente a biografia investigativa da autora, este artigo tem por objectivos apresentar a "construção de identidades profissionais docentes" como um constructo de estrutura e dinâmica sistémicas e indicar as suas virtualidades teóricas e práticas.

Depois de se expor sobre as concepções de identidade enquadradas pelo interaccionismo simbólico e o sentido que nelas se entrevê, desenvolve-se uma argumentação em duas fases: uma relativa à crise de identidade dos professores e outra relativa à construção de novas identidades.

Termina-se realçando as virtualidades de se considerar a construção de novas identidades docentes como um constructo de estrutura e dinâmica sistémicas, nomeadamente: a possibilidade de se relacionar a construção de identidades profissionais e os processos de profissionalização dos professores; e a importância de se pensar a formação de professores aos diversos níveis do sistema, tendo em conta as suas especificidades e interacções.

Palavras finque: identidades profissionais, identidade docente, crise de identidade dos professores, profissionalização dos professores.

* * * * *

El estudio de las identidades profesionales de los/de las profesores/as y de su construcción, realizado con perspectivas y enfoques diversos, ha resultado en un conocimiento disperso y débilmente estructurado (Beijard, Meijer, & Verloop, 2004). Con objeto de rescatar la importancia de los estudios de la identidad (Côté, 2006) para la transformación de los modos de ser profesor/a en las sociedades contemporáneas, en este artículo pretendemos presentar la Construcción de Identidades Profesionales Docentes (CIPD) "para el cambio profesional real" como un constructo de estructura y dinámica sistémicas - respectivamente, correspondiendo a diversos niveles encajados unos en otros y

teniendo como foco la interacción –más propiamente la calidad de la comunicación– intra e inter niveles. Como tal, la CIPD, por un lado, sería una alternativa cognitiva para pensar y hacer el cambio de las escuelas y de los profesores en sus varios niveles y, por otro lado, permitiría asociar los estudios de la identidad con los estudios sobre la profesionalización de los profesores, relacionando micro y macro enfoques.

El artículo está organizado en etapas sucesivas, relativas a un recorrido argumentativo sustentado en la biografía de investigación de la autora, a las que corresponden reflexiones teóricas y/o resultados de investigación. La primera de esas etapas hace referencia al interaccionismo simbólico (IS) como metateoría más influyente en los estudios actuales de la identidad, a las concepciones de identidad que en ella se enmarcan y al sentido que en éstas últimas se vislumbra sobre las crisis/construcciones de identidad en tiempos de modernidad tardía. Se desarrolla, así, una argumentación en dos fases: la primera es relativa a la crisis de la identidad docente como crisis del sistema de relaciones funcionales en el que la profesión docente se constituyó como semiprofesión y al modo como ella se expresa en los diferentes niveles; la segunda alude a la configuración de la CIPD como sistema de producción de sentido y a su traducción a los diferentes niveles. Finalmente, se presenta la CIPD como constructo de estructura y dinámica sistémicas y se identifican sus virtualidades.

1. EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO COMO REFERENCIA: NOCIÓN DE IDENTIDAD, IDENTIDAD PROFESIONAL Y SENTIDO DE LAS TRANSFORMACIONES IDENTITARIAS EN CURSO

Pensar y analizar la construcción de identidades hace necesaria la referencia a la propia identidad, dado que las identidades existentes (aunque dinámicas) son condiciones facilitadoras o inhibidoras de las identidades a construir.

Es en la segunda mitad de la década de 1980 y en el inicio de la década de 1990 cuando los términos «identidad» y «crisis de la identidad» comienzan a ser profusamente utilizados, ya sea a propósito de los profesores como de otros grupos y entidades sociales y culturales. Aunque existía una gran distancia entre el uso del término y su conceptualización, como sucede hoy en día (Côté, 2006; Beijard, Meijer, & Verloop, 2004), si bien en menor grado, los estudios sobre la identidad proliferaban en los trabajos científicos de la Psicología Social y de la *Ego Psychology*, así como también de la Sociología y de la Antropología. Esta extensión del uso del concepto, que de estrictamente psicológico había pasado a lugar de convergencia de las ciencias sociales y humanas, se acompañaba de su propia revisión conceptual (Camilleri, Kastarsztein, Lipiansky, Malewska-Peyre, Taboada-Leonetti, & Vasquez, 1990).

El interaccionismo simbólico (IS) surge en ese contexto como un verdadero lugar de encuentro de las diversas disciplinas, que enfatizan de éste una u otra perspectiva. Nuestra investigación sobre las identidades profesionales se sitúa en la perspectiva conocida como versión estructural del interaccionismo (Escuela de Iowa). En esa versión, se admite la posibilidad de que los actores en

cooperación construyan nuevos mundos, pero se considera también que esa posibilidad está limitada por las estructuras personales o sociales que, siendo mutables, ofrecen resistencia (Stryker, & Statham, 1985).

En ese marco, la identidad profesional, profundamente conectada en sus contenidos y formas al lugar que ocupan las profesiones y el trabajo en la sociedad y en la estructura personal, es simultáneamente una identidad individual y una identidad colectiva. Como identidad individual, constituye una de las identidades sociales de la persona, dependiente de la identidad personal como un todo –de las otras identidades sociales de la persona, del núcleo de la identidad de la persona y de las características comportamentales (comunes a diversos papeles) que le son propias (cf. Rossan, 1989)– y, simultáneamente, de las identidades colectivas que le corresponden en el campo social.

Éstas identidades colectivas se refieren a sistemas de acción e interpretación que, siendo concebidos por los actores en interacción social, pueden, posteriormente, ser más o menos resistentes a, o elicitadores de, las tentativas individuales, o incluso grupales, de cambio.

La identidad profesional no es separable, por lo tanto, ni de las identidades individuales como un todo ni de las identidades colectivas que las sustentan e informan. En cada ejercicio colectivo están presentes las identidades individuales, así como en cada ejercicio individual están presentes las identidades colectivas y las restantes dimensiones de la identidad individual.

En los dos tipos de identidad, individual y colectiva, es posible distinguir un núcleo y una periferia. En el caso de la identidad individual, el núcleo es transituacional (J. Turner, 1988, p. 201) y corresponde a un bagaje emocional –lo que no quiere decir que no esté constituida de significaciones y, por lo tanto, de contenidos. La periferia está compuesta por “identidades sociales” (en la terminología de Hewitt, 1991), entre las que se encuentra la profesional. Las identidades sociales son imágenes ideales de sí mismo en papeles sociales, simultáneamente convencionales e idiosincrásicos, y son forjadas a lo largo de la biografía, por contacto directo o indirecto (McCall, & Simmons, 1978).

Si la “identidad personal” corresponde a una jerarquía relativamente estable, informada por el núcleo, de las diversas identidades sociales de la persona (ibíd.; Rosenberg, & Gara, 1985), la “identidad situada” hace referencia a la jerarquía en que esas diversas identidades sociales se colocan en una situación concreta (McCall, & Simmons, 1978; Hewitt, 1991).

La identidad colectiva se corresponde con representaciones sociales (RS), representaciones individuales compartidas por grupos (Jodelet, 1989). En las RS, entre la estructura cognitiva y las funciones para actuar y comunicar hay, dice Moscovici (1988), un isomorfismo especial: éstas preparan para la acción porque organizan cognitivamente el medio en que la acción tiene lugar, representándolo y, por lo tanto, constituyéndolo (Semin, 1989). En la Hipótesis del Núcleo Central (Abric, 1984, 1989; Flament, 1986, 1989) se distinguen, en las RS, también, un núcleo y una periferia: el núcleo tiene una función

generadora y organizadora, que garantiza la significación del conjunto; la periferia está compuesta por esquemas de acción, o secuencias de actos comunes y esenciales en una situación. Son estos esquemas los que funcionan como parachoques con relación a la entrada de esquemas diferentes.

Si las RS se refieren a representaciones y a grupos sociales que ellas mismas definen, que pueden estar presentes en simultáneo en un cierto contexto, la «acción conjunta» alude al modo de actuar colectivo en una situación. En la acción conjunta, cada sujeto ocupa un lugar distinto de los otros, “pero entrelazando su acción con las acciones de los otros” (Péman, 1993, p. 113). A ésta le subyace una interacción interpretativa, que permite que cada individuo elabore su línea de acción interpretando lo que sucede en su campo de actividad (Blumer, 1982). En las situaciones sociales consolidadas (las organizaciones, por ejemplo), como destaca Blumer (1982), la concatenación de las acciones tiende a ser efectuada mediante modelos estables y repetitivos, que resisten a la acción de los individuos, aunque sólo puedan ser cambiados por éstos.

También en los dos tipos de identidad, individual y colectiva, se puede hablar de eje de la diacronía y de eje de la sincronía. En el eje de la diacronía, la identidad individual, se asocia al sentimiento de continuidad (Erikson, 1976) y la identidad colectiva al principio de la providencialidad, según el cual las posibilidades futuras no son ilimitadas y se derivan de las capacidades presentes y pasadas del colectivo en cuestión (Shotter, 1986; Blumer, 1982; Crozier, 1982; Crozier, & Friedberg, 1977; Silva, 1994). En el caso de la identidad colectiva, el eje de la sincronía es relativo a la extensión del consenso de una determinada representación, o interpretación, en el campo social o en una situación; en el caso de la identidad individual, éste alude al sentimiento de unidad dependiente del reconocimiento de los otros en los desempeños de las identidades.

En los estudios inspirados por el IS, la crisis de las identidades en el mundo contemporáneo se debe a una desarticulación entre las identidades individuales y las identidades colectivas, dada la ausencia o desactualización de las identidades colectivas tradicionales y/o la proliferación de otras (Hewitt, 1991), generando problemas de reconocimiento, tanto individuales como grupales. En esos mismos estudios, se considera que lo que está fundamentalmente en crisis son los modos de conocimiento clásicos –de sí mismo, de los otros y del mundo (Gergen, 1985, 1987, 1992)– o, si así lo preferimos, las formas tradicionales de relación, autoridad y saber (Mandra, 1984). Contrariamente a lo que sucedía en el pasado, en que las identidades individuales se subordinaban a las colectivas, ahora son las identidades individuales –creativas, reflexivas, activas y cooperativas– las que construyen las identidades colectivas (Hewitt, 1991). En enfoques interaccionistas y eriksonianos se reserva el término “agencia” (cf. Levine, 2005; Côté, 2006) para una identidad capaz de realizar elecciones propias y de, en cooperación, construir nuevas identidades colectivas.

2. CRISIS DEL SISTEMA DE RELACIONES FUNCIONALES EN QUE LA PROFESIÓN DOCENTE SE CONSTITUYÓ COMO SEMIPROFESIÓN, CRISIS DE IDENTIDAD DOCENTE Y SUS NIVELES

Al sugerir nuevas definiciones de individuo, de colectividad o sociedad, y de las formas de las relaciones a establecer para su construcción, el IS surge como inspirador, en diversos autores y disciplinas, para pensar las identidades en tiempos de modernidad tardía¹. Hay una fuerte relación entre dichas sugerencias y la visión de la crisis de la identidad docente como participante de la crisis de la modernidad o, más propiamente, de la crisis de la relación social moderna (Lopes, 1999, 2001).

2.1. La crisis de identidad como crisis de la relación social moderna y de sus modos de socialización: el carácter sistémico de la crisis

Para Dubet (2002), al igual que para otros autores, como Sousa Santos (1995) y Giddens (1994), la llamada «crisis de la modernidad» está inscrita en la propia modernidad, y más concretamente en una contradicción clave de ésta, que Dubet enuncia de la siguiente forma (2002, p. 372-273):

por un lado, la modernidad era concebida como el desarrollo continuo de la racionalidad, de la división del trabajo, del mercado, de la creación de un mundo objetivo y frío... Por otro lado, esa modernidad reposaba también [...] sobre la emergencia continua de un individuo autónomo, libre, moral y padre de sí mismo [...]. Por un lado, la sociedad moderna aparecía como la integración creciente de un sistema en torno a funciones complementarias y de valores universales y racionales; por otro, parecía compuesta por individuos cada vez más «libres» y desvinculados de los condicionamientos y de los estatutos que los encajaban totalmente en el mundo de la tradición.

Fue a través de diversas instituciones, más concretamente del “programa institucional” (Dubet, 2002), como se intentó “conectar esta doble naturaleza de la modernidad, [...] combinar la socialización de los individuos y la formación de un sujeto en torno a valores universales, [...] articular lo más posible la integración social de los individuos y la integración sistémica de la sociedad” (Dubet, 2002, 373). Al “programa institucional” corresponde un “modo de socialización” (ibíd., 13), que François Dubet, en su obra de 1994 (*La sociologie de l'expérience*), fundamentalmente a través del análisis de la socialización en Émile Durkheim, resume en la expresión «el actor es el sistema». Se trata de una socialización precoz que resulta en la interiorización del deber por imposición.

¹ Al focalizar la interacción social como base de la construcción social de la realidad, al considerar el origen social del *self* y su carácter reflexivo y activo, al concebir la sociedad como un proceso dinámico de acción y al permitir pensar la presencia de lo social en los *selves* y de los *selves* en el social, el IS surge como meta-enfoque de referencia para abordar las crisis de identidad en tiempos de modernidad tardía, permitiendo su comprensión y proveyendo la transformación.

Por ese proceso de socialización², la comunidad tradicional, que la modernidad social iba destruyendo en su base material, se hace operativa, ahora, en los sistemas cognitivos individuales. Por la socialización en la lógica de la integración (Dubet, 1994), los individuos son (auto)controlados por entidades supremas y abstractas (Dios, Soberano o Razón), a las que aprendieron a obedecer –como si fuese ése su deseo (deber moral)–, por interiorización, en la socialización precoz. A la educación, y expresamente a la escuela, a la escuela primaria –como queda patente en el texto de Durkheim publicado en la "Revue Française de Sociologie" en 1992, con el título "L'enseignement de la morale a l'école primaire"– le incumbirá esa tarea central de crear el ciudadano personaje social, en el que las categorías de descripción de la experiencia coinciden con las categorías de descripción social. Socializado en la conducta "de vida metódica" (Zoll, 1992, 35, refiriéndose Weber), este ciudadano no sólo debe cumplir los objetivos y los pasos que se propone³, como otorga al trabajo un sentido que va más allá de las necesidades de supervivencia y, ahí, tiene un desempeño pautado por las virtudes de la aplicación, de la perseverancia y de la disciplina (Lopes, 1999, 2001).

Es este análisis el que nos permite concluir que la relación social moderna no existe como tal. Al referirse a deberes con relación a entidades abstractas, precozmente interiorizados por socialización, el moderno no sabe relacionarse con los otros más allá de las normas y de las normativas y de su sentimiento de deber interiorizado, al igual que los demás que con él se socializaron.

La crisis es, así, la crisis de esta relación social (interiorizada y reglamentada), que combina sistema funcional y mundo de la vida, sociedad y comunidad tradicional, los individuos y sus colectivos, sin exigir de ellos una relación concreta entre sí.

Las formas asumidas por la crisis –identificadas en la literatura y detectadas en los profesores a través de estudios empíricos (Lopes, 1993, 1995, 1999, 2001, 2002a)– serían un ejemplo de esta incompetencia fatal para construir sociedad a través de relaciones sociales concretas. Éstas pueden ser interpretadas a la luz de tres conjuntos teóricos –inspirados, entre otros, por el IS– que envuelven, según Baugnet (1991), el campo de estudio de la identidad desde una perspectiva psicosocial: "identidad en el contexto de las relaciones *self* y estructura social" (SE), "identidad en el contexto de las relaciones

² La socialización en Durkheim es aquí asumida como prototipo de las concepciones de tipo funcionalista de socialización, tal como son consideradas en Dubar (1995), que las opone a las de la construcción social de la realidad. Las teorías funcionalistas de la socialización afirman la necesidad de una cultura común, pero los individuos no son concebidos como capaces de generarla por sí mismos (ibíd.).

³ Como explica Zoll (1992), en esta «actividad racional», todo debe ser planificado, no hay casualidades, suertes o momentos lúdicos.

intergrupos" (RI) e "identidad en el contexto de la teoría de las representaciones sociales" (RS)⁴.

En el conjunto SE, se considera que los cambios sociales generan un nivel de complejidad tal, que, para ser abarcado, exige igual complejidad de los individuos (Stryker, & Statham, 1985, Hewitt, 1991). Si la ausencia de atributos sociales consistentes hace aumentar la libertad personal y la posibilidad de la implicación activa, simultáneamente, pone al descubierto las fragilidades de las personas para poder asumirlas. La falta de complejidad de los *selves* y la evitación del conflicto concomitante, en oposición con un mundo con cada vez menos referencias únicas, genera una tensión, que es, normalmente, resuelta por el retorno a los consensos antiguos.

En el conjunto RI, la identidad social es la parte del autoconcepto que se deriva de la pertenencia a grupos, favoreciéndolo o desfavoreciéndolo; el desacuerdo entre estatuto esperado y estatuto atribuido es más probable en las sociedades actuales y tiene un impacto amenazador en la identidad personal (Ng, 1986; Ng, & Wilson, 1989); fragilizadas, las personas entran, defensivamente, en competición social –es decir, favorecen al propio grupo y desfavorecen al grupo ajeno. Las relaciones interpersonales, cuando son representativas de relaciones intergrupales, y las relaciones intergrupales propiamente dichas, en contexto organizacional o societal, son marcadas, así, por el conflicto o, en su defecto, por una cultura del silencio y de la rutina que intenta evitar su emergencia.

En el conjunto RS, papeles y estatutos están ahora rodeados de representaciones sociales a las que corresponden grupos que, con las mismas, se forman, se protegen y orientan sus prácticas. La crisis surge por el desajuste entre representaciones y prácticas, dado que los esquemas periféricos han sido ya suficientemente alcanzados sin que las significaciones del núcleo hayan llegado a ser alcanzadas, o dado que las nuevas significaciones no se tradujeron en nuevos esquemas de acción concordantes; por razones diversas, así como por el carácter restringido del consenso de una cierta representación en la ecología social circundante (Gilly, 1980, 1989). Las prácticas se mantienen, pero sin el alma que les da sentido y sin la eficacia que las hace operantes. Flament (1989) se refiere a una sensación de malestar.

Además de mostrar que la crisis es el espejo de las incapacidades de las subjetividades modernas para relacionarse entre sí, y por lo tanto el espejo de la crisis de la relación social moderna, estas lecturas indican, asimismo, que la crisis toma formas diversas, y relacionadas, a diferentes niveles.

⁴ En el conjunto SE, se focalizan las relaciones entre el *self* y la estructura social a través de los papeles sociales, dando énfasis al margen en que el papel es invertido por el *self* (R. Turner, 1987); en el conjunto RI, la teoría de la identidad social de Henri Tajfel (1982a y b) es la referencia central; en el conjunto RS, es estructurante la noción de representación social (Moscovici, 1969).

Si este es un paso importante en la construcción del campo conceptual de la construcción de la identidad docente como un constructo de amplitud ecológica, para aperebirnos de su importancia en el campo de la educación escolar e identificar sus implicaciones en la construcción de nuevas identidades, interesa recorrer un camino que tiene como primera etapa la indagación sobre el papel de la escuela y de los profesores en la fabricación de la relación social moderna.

2.2. La escuela como “programa institucional” fundamental en la producción de la relación social moderna en crisis

Como argumenta Stephen Stoer (1994), la escolarización fue el principal dispositivo puesto al servicio del proceso de adhesión del pueblo al proyecto burgués. En efecto, podríamos decir que la escuela de masas fue el más importante “programa institucional” generado para permitir la formación generalizada del ciudadano personaje social, para lo que contribuyó, también, la formación de los estados-nación y de sus identidades nacionales (Correia, 1997, 1998).

Para Helena Araújo (1993), en el desarrollo de la escuela de masas durante el siglo XIX, se trató efectivamente de transformar las masas en ciudadanos nacionales. Andy Green (1990), cuyo enfoque es considerado por esta autora como especialmente relevante en la comprensión de la construcción de la escuela de masas en Portugal, afirma que el Estado intentó “dar una versión limitada de la cultura nacional que alentase la lealtad política y la obediencia cívica [...]”. En un nivel primario, la educación era [...] esencialmente un instrumento de conformidad social” (citado en Araújo, 1993, 59).

En este proceso de fabricación del ciudadano nacional, la escuela, más concretamente la organización de la escuela, tuvo un papel central. La uniformización (cuyo reverso es la exclusión del “disforme”) fue el modo de gestión que la inspiró y que, más tarde, se extendió a todo el sistema social. Como dice Nóvoa en el prefacio al libro “Os Liceus” de João Barroso (1995, XX), por la uniformización “la escuela [se convirtió en] un elemento central del proceso de homogeneización cultural y de invención de una ciudadanía nacional”. Lo mismo es destacado por Barroso (1995, 9, citando a Frihoff, 1983) con

“el modelo uniforme de la organización de la duración, de la disciplina de trabajo y de la economía del tiempo, el modelo escolar disciplinado y ritmado, con su estructura de emulación interpersonal, se convertirá en modelo universal de comportamiento social. A largo plazo, su generalización afectaría a las propias formas de organización social”.

Si consideramos, como Santos (1995), que la crisis de la modernidad es la crisis de la gestión de su contradicción fundamental según este principio de la homogeneidad, podremos afirmar que la crisis docente es también la crisis de la organización escolar que le sirvió de prototipo, que, en Barroso (1995), hace referencia al sistema educativo, a la organización escolar propiamente dicha y a los modos de trabajo pedagógico. A este nivel, dice Barroso (1995, 57), el

paradigma que orientó la transición de una pedagogía individual para una pedagogía colectiva es una "cuestión nuclear del nacimiento de la escuela pública".

2.3. La escuela como lugar determinante de socialización profesional y la semiprofessionalización de los profesores

La escuela, esta escuela, fue siempre el lugar escogido de socialización profesional de los profesores (Lopes, 1999). Esto, debido fundamentalmente al carácter mermado de la formación de profesores y del conocimiento que les era proporcionado o reconocido. De hecho, la primera profesionalización de profesores, o semiprofessionalización, se traduce sobre todo en la dependencia de éstos frente al Estado, interesado en la consolidación del sistema y de las prácticas necesarias para la construcción de un espíritu nacional, estrategia en que los propios profesores participaron (Nóvoa, 1987, 1989). Pero los obstáculos a la profesionalización de los profesores también tienen origen en la sociedad civil, que siempre se opuso a una formación profunda de los profesores (Nóvoa, 2002), y, sobre todo, en el saber científico dominante, como condición determinante, de acuerdo con la llamada "teoría funcionalista de las profesiones", para la consideración de una actividad de trabajo como profesión.

En consecuencia, como defiende Correia (1997, 1998), tanto los movimientos inspirados por la educación moral durkheimiana, como los inspirados por la escuela democrática de Dewey, resultaron en un "*décalage* entre el estatuto constituido de las Ciencias de la Educación y el deseo de cualificación formulado por sus usuarios privilegiados" (Correia, 1997, 17), los profesores. La propia matriz de saberes en educación formulada por Durkheim (1922)⁵, prosigue el mismo autor (ibíd.), aunque con virtualidades, al contemplar diversas formas de saber en educación, acabó por contribuir para la división epistemológica entre científicos y prácticos.

En definitiva, como veremos, al menos en el nivel básico, la profesionalización de los profesores originó una fuerte dependencia del Estado y un conocimiento profesional moralmente saturado (Lopes, 1999 y 2001; Lopes & Ribeiro, 2000a).

2.4. La crisis de identidad docente como desarticulación y rearticulación ortopédica de las identidades individuales y colectivas

Para caracterizar la crisis de la identidad de los profesores, partimos de las configuraciones de las identidades profesionales individual y colectiva ya presentadas, considerando que, en el núcleo de dichas identidades, se

⁵ En esa matriz, los saberes educativos se distribuyen: por las Pedagogías especulativas, que despiertan los espíritus pero no son operatorias; por la Pedagogía, definida como Teoría-Práctica o actitud mental intermediaria entre el arte y la ciencia; por el Arte de Educar, la experiencia adquirida en ejercicio; y por la Ciencia de la Educación, positivista (Gillet, 1987).

encuentran las dimensiones en torno a las cuales se realizó, según Nóvoa (1987), el proceso de profesionalización de la actividad docente (Lopes, 1999, 2001; Lopes, & Ribeiro, 2000a): la del conocimiento y las técnicas (del saber o de los contenidos) y la de las normas y valores (de la relación, de la autoridad o de la forma).

En el núcleo de la identidad de los profesores ahora en crisis, se encuentran los significados asociados a los papeles tradicionales de transmisor de conocimientos y disciplinador de comportamientos y, en la periferia, los esquemas de acción relacionados con la organización escolar clásica y sus modos de trabajo pedagógico. La actividad docente es individual y tiene como referente el aula, pero la uniformización de las prácticas y las situaciones le garantiza el carácter colectivo, haciendo coincidir individualismo y colectivismo. Y más aún, entre el profesor (despersonalizado), la escuela (uniforme) y el sistema (nacional) la coincidencia es casi total. La relación entre la organización de la escuela (así concebida) y la identidad profesional es directa, razón ésta por la cual en las dimensiones nucleares se enfatizan los componentes más impersonales: las técnicas, en la dimensión de contenido, y las normas, en la dimensión de la forma.

La crisis de esta identidad emerge con el cuestionamiento extenso e intenso del saber y la autoridad clásicos, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX, así como con la irrupción de la sociedad de consumo, que torna banal lo que antes era lujo y señales de ingenuidad las virtudes de la "ascética intramundana". En ese movimiento, las pedagogías nuevas "se oficializan" y, con éstas, cobra intensidad una representación individualista de innovación y no directiva de la relación pedagógica, que, ciega con relación a la organización de la escuela y del sistema, hace creer que cualquiera, en cualquier condición, si quiere, puede cambiar. Hace creer también, en un registro típicamente moderno, que la innovación es sólo una. En la tensión entre ideales personales individualistas y estereotipados y condiciones organizacionales impensadas pero resistentes, los profesores "adoptan", en la práctica, la identidad tradicional en la que ya no "creen", que ya no les conviene y que ya no los convence.

En definitiva, si la escuela (la organización de la escuela) fue esencial en la fabricación de la relación social moderna y lugar central de formación de sus profesores, la crisis es principalmente la crisis de la organización escolar clásica (de la identidad colectiva que le corresponde) y de sus relaciones con las jerarquías del sistema educativo y sus personas, los profesores.

Una vez más, el carácter sistémico de la crisis se hace sentir: si ésta es la crisis de la organización escolar, también lo es de los actores que, aun queriendo, no la consiguen cambiar, y la crisis del sistema educativo, que perdió su eficacia prescriptiva tradicional. El sufrimiento personal de los profesores es ampliamente mencionado por los propios (Lopes, 1993; Correia, & Matos, 2001), que, desconociendo los meandros de su crisis, se encierran en desafíos pedagógico-ideológicos en un registro dualista y profundamente comparativo.

3. CONFIGURACIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES PROFESIONALES DOCENTES COMO SISTEMA DE PRODUCCIÓN DE SENTIDO Y SU TRADUCCIÓN A LOS DIFERENTES NIVELES

Si la crisis es una crisis del afecto –del valor de sí mismo y del reconocimiento– y una crisis de la interacción –donde las tareas son constantemente perturbadas por los litigios inherentes a la definición de identidades en el registro defensivo o de la necesidad–, ésta es, también y en amplia medida, una crisis de la cognición, relativa a la ausencia de marcos de referencia nuevos y globales (sistémicos) –nuevas representaciones suficientemente compartidas– sobre el sentido y la estructura de la acción docente en un nuevo contexto, de marcos capaces de funcionar como fuentes de acomodaciones movilizadoras (Lopes, 1999, 2001).

La dimensión empírica de los trabajos de investigación que desarrollamos nos permitió evidenciar la dualidad innovación / tradición como un obstáculo fundamental para la construcción de nuevas identidades profesionales docentes (Lopes, 1993, 1999, 2001, 2007c; Lopes, & Ribeiro, 2000b). En primer lugar, porque, aún como expresión de la relación social moderna, hace de lo diferente, no sólo un extraño, sino también un enemigo (Dubet, 1994). En segundo lugar, porque, además de alimentarse el equívoco de que el cambio implica la postergación de la tradición, se empobrece fatalmente la idea de innovación, dando de ésta una visión individualista (centrada) y codificada (basada en señales exteriores)⁶.

La salida de la crisis implicaría, por ello, reconocimiento y cambios productivos, pero también, y en simultáneo, una nueva cognición estructurante sobre el ser profesor hoy, más allá de la simple distinción tradición / innovación. "Liberar el deseo, rescatar la innovación" –expresión que da título a dos de nuestras publicaciones (Lopes, 1999, 2001)– quiere decir exactamente retirar el cambio del puro registro de la necesidad y colocar la innovación en el registro de la diversidad. Alternativo al principio de la homogeneidad, el principio de la diversidad debe inspirar la construcción de nuevos sentidos para las dimensiones nucleares de la actividad docente⁷ y de nuevas prácticas relevantes a los diferentes niveles del sistema en que las identidades se entrelazan.

⁶ Si nos reportáramos a la interesante analogía, propuesta por Dubet (2002), entre formas musicales y modos de articulación entre el individual y el colectivo, este "innovador inspirado" (para usar la terminología de una tipología de Matos, 1998), es comparable al intérprete virtuoso de la sonata, que, para Dubet (2002), se opone a la sinfonía donde "el actor es el sistema", tal como, en un otro tipo de analogía, el «héroe» se opone a la «masa». Asunto desarrollado con profundidad en el capítulo VI del libro "Liberar el deseo, rescatar la innovación - la construcción de identidades profesionales docentes", de 2001.

⁷ Por ejemplo, en el caso de la identidad docente, el trabajo de proyecto, la colegialidad y la profesionalidad ampliada no son propuestas sólo técnicas, las mismas implican cambios en los modos de relación y por lo tanto en las identidades; implican también una nueva representación global de la actividad con los grupos de alumnos, en la organización y en la sociedad en general; además de eso, implican una construcción conjunta.

3.1. Construcción de identidades profesionales para el “cambio social real”, reconocimiento mutuo y doble transacción: bases para una nueva relación social

El principio de la diversidad implica nuevos modos de construcción de la vida común y del bien común (Todorov, 1995). En este marco, la noción de construcción de identidades profesionales “para el cambio social real” de Claude Dubar (1995), basada en la doble transacción identitaria –interna y externa– y en el reconocimiento mutuo, también asumió en mi recorrido de investigación un carácter fundador.

En Dubar (1995), el reconocimiento mutuo no sólo es central a la construcción de identidades profesionales y sociales, igualmente es, en sí mismo, una relación social alternativa. Sobre la base de Hegel y Habermas, Dubar (1995) distingue entre un reconocimiento que se hace a costa de la negación del reconocimiento del otro –según la «metáfora del señor y del esclavo»– y el que se basa en el reconocimiento mutuo. En este registro, la identidad sólo es posible “gracias a la identidad del otro que me reconoce” y depende, en simultáneo, “de mi propio conocimiento” (ibíd., 176). Por ello, este reconocimiento es, al mismo tiempo, fuente de identidad común (de la construcción de nuevos mundos) y de identidad propia. El “cambio social real” corresponde a la instauración del reconocimiento mutuo como prototipo de una nueva relación social; si el cambio social implica cambios instrumentales, el “cambio social real” exige que a dichos cambios instrumentales se asocien cambios comunicacionales, moldeados por el reconocimiento mutuo, que alteran, en simultáneo, las estructuras clásicas de poder y dominación.

Por ello, para Dubar (1995), la construcción de identidades “para el cambio social real” implica hacer de la calidad de las relaciones con el otro un criterio y una cuestión importantes de la dinámica de las identidades. Le corresponde, idealmente, una negociación verdadera entre los que “piden identidad” objetivada en situación de abertura y los que “ofrecen identidad” virtual en situación de incertidumbre. Es en esa negociación que se reconstruyen las cogniciones, las tipificaciones o las categorizaciones, reconstrucción ésta que corresponde a un nuevo marco de referencias para la acción o a un nuevo saber profesional.

En las actividades de trabajo, las categorizaciones inherentes a los saberes profesionales –definidos como universos simbólicos– son la principal fuente de reconocimiento o no reconocimiento y es su transformación la que fundamentalmente está en cuestión en la construcción de nuevas identidades. Este proceso implica la doble transacción, esto es, una transacción interna y una transacción externa, que funcionan por mecanismos de identificación y atribución. Si la transacción interna deriva de la articulación entre identidades heredadas y deseadas, la transacción externa resulta de la articulación entre identidades reales e identidades ofrecidas (posibles o virtuales).

En la construcción de identidades para el “cambio social real”, se pretende, progresivamente y en simultáneo, formar individuos con las cualidades necesarias para la construcción de nuevos colectivos y construir nuevos colectivos capaces de funcionar como lugares de socialización/formación de esos nuevos individuos.

3.2. La construcción de identidades docentes para el “cambio profesional real” en contexto de trabajo: niveles individual, grupal y organizacional

Al abordar el estudio de la construcción de nuevas identidades docentes en contextos reales, nos orientamos por las ideas de que las nuevas identidades implicaban nuevas definiciones de las dimensiones nucleares de la actividad docente (nuevas categorizaciones), asociadas a nuevas transacciones identitarias (nuevas relaciones).

Llamamos al proyecto CRIA-SE “un proyecto que se crea”⁸ exactamente para dar cuenta del modo como el modelo de formación o de intervención en que el proyecto se afianzó fue producto de una verdadera negociación identitaria. Los «grupos de proyecto» fueron el corazón de ese modelo, como lugares donde –como dice Dubet (2002, p. 401) a propósito de la música de cámara, al argumentar sobre la necesidad de que la institucionalización se haga ahora en pequeña escala– se “realiza el milagro que consiste en dar a cada uno su plena expresividad, construyendo todos un orden colectivo”. El trabajo en los grupos se basaba en la lectura y discusión de narrativas de trabajo escritas individualmente por las profesoras (Lopes, & Pereira, 2004).

Estos grupos de proyecto y sus sinergias, anteriores y posteriores, estaban en la base de la alteración de la dinámica identitaria típica de la escuela cuando la intervención se inició, cuyas características eran las que referimos anteriormente sobre la dualidad tradición / innovación.

El cambio se tradujo a tres niveles (Lopes, 1999, 2001, 2002a; Lopes, & Ribeiro, 2000b): el del individuo, el del pequeño grupo y el de la organización escolar. A nivel de la organización escolar, la construcción de un proyecto de escuela sensato, con la participación de todos y con un lugar para todos, funcionó como estructura común de acomodación movilizadora y proporcionó, a cada uno, un espacio de poder y de reconocimiento. A nivel del grupo, el cambio se tradujo en mejoras en la dimensión del contenido (alteraciones del trabajo de aula y extensión de la visión del trabajo escolar a los compañeros, a la escuela y a las relaciones con el exterior) y en mejoras en la dimensión de la forma, visibles en una relación, ahora, abierta y negociadora frente a los compañeros y asentada en una perspectiva más positiva sobre éstos. A nivel personal, el cambio, además de haberse realizado por recorridos diferenciados, se tradujo en apreciaciones de sí mismo menos grandiosas y más humildes, asociadas a una

⁸ *Criatividade e Sucesso Escolar*, financiado por la Junta Nacional de Investigação Científica y Tecnológica de 1993 a 1996.

representación descentrada de la innovación, en favor del sentimiento de superación personal y de participación en un proyecto común.

3.2.1. Un modelo de construcción de identidades docentes

El modelo de construcción de identidades profesionales docentes para el “cambio profesional real” subyacente a esta transformación –que intentamos identificar y captar con el proyecto CIPROF⁹– posee dos características de fondo: el carácter inseparable de la dimensión de la forma y la dimensión del contenido, siendo la primera la propiamente identitaria y la segunda relativa a la profesionalidad; y el carácter sistémico de su construcción. En efecto, si la dimensión de la forma pronto se reveló como un componente central a asociar a la dimensión del contenido para “un cambio profesional real”, también es cierto que las mejoras en la dimensión de la forma tuvieron siempre por referente avances en la dimensión de contenido. Por otro lado, si los grupos de proyecto, como unidades de trabajo, se revelaron centrales a la dinámica establecida, las mejoras que en éstos tuvieron lugar están en interacción con las mejoras a nivel individual y a nivel de la escuela como un todo, siendo posible, aliando contribuciones empíricas y teóricas, caracterizar la construcción de identidades profesionales docentes a cada uno de esos niveles por referencia a la doble transacción.

A nivel individual, se persigue una identidad (agencia) capaz de exponerse, de enfrentarse al conflicto, de cooperar y de, por discusión y voluntad, construir nuevos consensos. A esta identidad, de alto nivel, se accede a través de una doble transacción que se establece de sí a sí mismo, como un otro. La identidad narrativa en Ricoeur (1990) es una forma de expresión de la propia identidad, el lugar de emergencia del «sujeto ético» (Dubet, 1994) y, en sí, una nueva forma de relación social. Como afirma Bolívar, “[...] *las narrativas vividas son una forma de relaciones sociales que contribuyen (...) para la formación de lo que somos*” (2006, 37).

Usando la terminología de Schutz (Thierry Blin, 1995), si el nivel individual es el lugar de la “comprensión por la interpretación”, que tiene como modo de construcción la reflexión –fuente de nuevas comprensiones, pero también de nuevas intencionalidades–, el nivel interindividual, o de pequeño grupo, es el lugar elegido de la “experiencia significativa”, puesto que el otro sólo tiene significado cuando está próximo y la identidad individual sólo se identifica en la comprensión del otro, con quien compartimos espacios, tiempos, proyectos y ansiedades. Para la construcción de nuevas identidades, el pequeño grupo funciona como “capa protectora”, fuente de estructura, reconocimiento y cambio. En ese contexto, las subjetividades pueden exponerse (incluyendo el sufrimiento) y discutirse sin correr riesgos de negación del reconocimiento; exposición sincera, de un lado, y soporte afectivo y desafío cognitivo, por el otro, articulación entre identidad deseada e identidad ofrecida, componen la

⁹ *Construção de Identidades Profissionais - identidade situada e mudança identitária em docentes do 2º CEB*, financiado por el Instituto de Inovação Educacional de 1994 a 1997.

doble transacción que le corresponde, que tiene como forma de elección la discusión comunicativa, que integra el *pathos* (el sufrimiento, en Dejours, 1995), articulando expresividad individual y construcción de una comunidad.

A nivel organizacional, el objetivo es alcanzar nuevas normas y nuevas descripciones del trabajo, en palabras de Derouet (1996), una nueva "justicia", que es también una propuesta de estructura cognitiva global que, en la escuela, está representada por el proyecto educativo, construido por todos, sensato, y que da a todos un lugar, un espacio de reconocimiento. A la nueva "justicia" debe corresponder, por ello, también en palabras de Derouet (ibíd.), una nueva "justicia" (nuevas formas organizativas). Este acuerdo en las palabras y en los actos, asimismo posible por discusión comunicativa, necesita, por un lado, un liderazgo que permita que el proyecto así lo sea efectivamente, y por lo tanto que funcione como estructura estructurante e integradora, pero también que los diferentes grupos e individuos participen en su construcción e implementación inspirados por ese ideal comunicacional, para el que asumen relevancia el principio de la diversidad y la consecuente complementariedad (y no oposición) entre grupos y personas.

Dado que el nivel organizacional no garantiza la proximidad de la misma manera que el pequeño grupo, ese modo de acceso a la comunidad requiere ser acompañado por lo que Shotter (1996) denomina "el compartir sentimientos" – que une más allá de las palabras– o fase "muda" de la construcción de identidades colectivas, que remitimos (Lopes, 1999; 2001) a la convivialidad o a la ética "de la estética" en Maffesoli (1990).

3.3. Construcción de identidades profesionales docentes: el nivel social

En la etapa de investigación a la que nos referimos anteriormente enfatizamos la construcción de identidades en contextos de trabajo. Resultados de indagación, de carácter cualitativo o cuantitativo, indicaban que éste era un modelo plausible y eficaz con vista a la construcción de nuevas identidades profesionales docentes por los profesores en las escuelas (cf. Lopes, 2002b); esto es, a partir de dentro de la actividad profesional y de los profesionales en contexto.

Sin embargo, las mejoras comunicacionales y cognitivas inherentes al cambio de prácticas subyacentes al cambio identitario, aun siendo posibles, eran difíciles de alcanzar (cf. Ribeiro, Lopes, Pereira, Barbosa, Fidalgo, & Sousa, 1997)¹⁰. Fue en la búsqueda de formas de cambio más amplias que desvíamos

¹⁰ La inclusión, en el modelo, de la relación de formación que debe monitorizar los problemas surgidos de su propia implantación (y que implicó asociaciones con investigadores en ciencias de la educación), así como su grado de exigencia -con base en lo que consideramos el trabajo que desarrollamos una "auténtica clínica social"-, eran ya indicativos de la necesidad de que tal modelo abriera su elaboración a dimensiones situadas fuera de la escuela y que influyen intensamente en sus formas de vida y posibilidades de ser.

nuestro foco de investigación para el impacto de la formación inicial en la construcción de identidades profesionales docentes. Partimos del presupuesto de que la formación inicial, con anterioridad a la escuela, podría tener un papel fundador en las identidades profesionales individuales. Con el proyecto FIIP¹¹, estudiamos la relación entre currículum de formación y la primera identidad, en cuatro periodos de los últimos 30 años del siglo XX, así como el destino de las primeras identidades en los contextos de trabajo y a lo largo de la trayectoria profesional.

De los diversos resultados (cf. Lopes, Pereira, Ferreira, Silva, & Sá, 2007; Lopes, Pereira, Sousa, Carolino, & Tormenta, 2007) merecen ser destacados dos ellos, relativos al destino de las identidades profesionales de base en la trayectoria profesional y a la cualidad de los currículos de formación inicial. En el primer caso, se constataba que la formación inicial formaba efectivamente identidades (Lopes, 2007b), que funcionaban para los profesores como punto de referencia para justificar, analizar y evaluar su trayectoria, pero también que las identidades actuales, además de semejantes entre sí, eran igualmente versiones desencantadas, pedagógica y científicamente empobrecidas, de las primeras identidades. El “choque de la realidad”, imputado tanto a la formación como a la “realidad chocante” (Lopes, 2006), estaba en el origen de un proceso de recomposición urgente de la identidad de base en función de los contextos reales, traducido no en la normal relativización de los ideales, sino en su completo abandono.

En el segundo caso, el proyecto FIIP nos permitió, por un lado, esbozar dimensiones curriculares inherentes a una formación inicial más influyente – cuyas cualidades pueden hacerse coincidir con las del “modelo de formación profesional” (Tardif, Lessard, & Gauthier, s/d) o “modelo emergente de la formación” (Ramalho, Nuñez, & Gauthier, 2004)– y, por otro lado, constatar que, aunque con efectos positivos, la integración de la formación inicial en la educación superior se había traducido, en la mayoría de los casos, en climas de formación marcados por el *ethos* típico de ese nivel de enseñanza, lo que provocaba una formación más académica que profesional.

Se verificaba, así, que la escuela era el lugar elegido de la efectiva (de)formación de profesores, tanto por su capacidad de destruir ideales y competencias como porque la formación inicial no contribuía a formar identidades primeras capaces de resistir esa destrucción.

Si el foco de nuestra investigación en la formación inicial había tenido por objetivo identificar, con anterioridad a la escuela, formas de tornar la construcción de nuevas identidades docentes más amplia y consistente, esta conclusión y los análisis y reflexiones sobre las políticas de formación inherentes al desarrollo del proyecto FIIP parecían indicar que sería necesario, ahora, llevar también la cuestión al nivel de las políticas educativas.

¹¹ *Formação Inicial e Identidades Profissionais*, financiado por la FCT/POCTI/FEDER de 2002 a 2005

Un análisis del impacto de las políticas educativas y de la formación en la construcción de la identidad de los profesores (Lopes, 2007d), nos permitió concluir que la ausencia de cambio en las escuelas portuguesas se debía tanto a las dinámicas identitarias defensivas de los profesores como al modo como las políticas educativas (y de la formación) fracasaron, desde la base, en su objetivo de capacitación y movilización de los profesores. Ese análisis nos llevó a sugerir las características de la doble transacción identitaria inherente a una negociación verdadera también para el nivel de las políticas educativas y de la formación, en una dinámica a la que, tomando algunos términos de Lise Demailly (1987)¹², denominamos “política pedagógica”.

Además de demandar modos de implementación de las reformas más progresivos y negociados (Bolívar, Gallego, León & Pérez, 1995; Leite & Fernandes, 2002) y de insistir en el carácter fenomenológico de los cambios (Bolívar, 2007), esta “política pedagógica” se basa en tres principios: el «principio de la providencialidad» (Lopes, 2001, a partir de Shotton, 1986), según el cual lo que podemos ser colectivamente en el futuro está limitado por lo que fuimos en el pasado y somos en el presente; el «principio de la sostenibilidad» (a partir de Hargreaves, & Fink, 2005, en Bolívar, 2007, p. 22), que llama la atención sobre la necesidad de que se cuiden los medios necesarios para la efectiva realización del cambio, pero también sobre su carácter demorado en educación y sobre la importancia de un absoluto respeto por la diversidad, de las escuelas y de los profesores, sin el que, como en los sistemas vivos, las escuelas serán incapaces de su autoorganización y simultáneo enriquecimiento; y el «principio de la reciprocidad» (enunciado por Elmore, 2003, in Bolívar, 2007, 26), por el cual “las exigencias de consecución de *estándares* tienen que corresponderse reciprocamente (*quid pro quo*) con la capacitación para alcanzarlos” (*Ibid.*).

El “«nuevo paradigma» de la política y del trabajo innovador con las escuelas”, propuesto por Antonio Bolívar (2007, p. 21), fue el referencial central en que nos basamos para proponer esa “política pedagógica” y, sobre todo, su carácter doblemente transaccional. Refiriéndose a las políticas *top-down* y *bottom-up*, Bolívar (2007) sugiere que las alternativas dualistas, «uno u otro», sean sustituidas por el “principio de «uno y otro»” (p. 17, refiriendo Beck & Lau, 2005). El «nuevo paradigma» se funda en la articulación entre “las dinámicas endógenas de la escuela” y las “fuerzas exógenas [...] que las puedan activar y sostener” (p. 21). Para el autor, “un factor crítico del éxito es la adecuada combinación de serias exigencias externas con dispositivos que desarrollan la capacidad interna” (*ibid.*, 26).

Al destacar el modo como este paradigma se centra en el “*buen hacer* de los profesores en el aula”, Bolívar hace patente el carácter transaccional del

¹² Me refiero a los términos utilizados en la afirmación de que “la administración debe compartir su poder sobre las estructuras y aceptar, en contrapartida, implicarse pedagógicamente” (Demailly, 1987, p. 66).

nuevo paradigma, indicando que ese «buen hacer» “no se mantiene sin una coherencia horizontal [...] en la escuela, y ésta sin una política que la incite y apoye”. Y con base en Fullan, completa: “Lo que sucede internamente (es decir, el *inside*, los que trabajan en la escuela) necesita salir hacia fuera (*inside/out*) y, al mismo tiempo, las presiones de fuera deben potenciar lo de dentro (*outside/in*)” (p. 16)¹³.

4. LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES PROFESIONALES DOCENTES COMO UN CONSTRUCTO DE ESTRUCTURA Y DINÁMICA SISTÉMICAS: VIRTUALIDADES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS

A los niveles individual, grupal y organizacional, antes identificados y caracterizados, se asocia, así, el nivel societal de la construcción de identidades profesionales «para el cambio profesional real». La construcción de identidades profesionales docentes puede presentarse, por tanto, como un constructo de estructura y dinámica sistémicas.

Definimos este carácter del constructo a partir de la conjugación de los enfoques de Willem Doise (1980, 2002) y Urie Bronfenbrenner (1979). De ambos, tomamos el reconocimiento del carácter activo de los sujetos e interactivo de las relaciones, la referencia a un sistema de interacciones con diferentes niveles y la consideración de que, a cada nivel, al que corresponden especificidades importantes, todos los otros se hacen sentir. Del primero, destacamos, asimismo, el énfasis dado por Doise (1980, 2002) a los niveles de análisis de lo social en la defensa de una Psicología Social fundada en la articulación de las explicaciones de orden individual y societal. Del segundo, tomamos también la idea de ambiente “ecológico”, como conjunto de estructuras ensambladas “cada una dentro de la siguiente, como una muñeca rusa” (Bronfenbrenner, 1979, 3), y la importancia dada a las interacciones dentro y entre cada nivel¹⁴.

La contribución de esta visión del campo conceptual de la identidad para pensar la reconstrucción de la profesión docente se deriva del modo como permite elaborar su componente subjetivo y activo, de la articulación que permite entre macro y micro enfoques y del hecho de constituirse como propuesta de un esquema conceptual integrador, simultáneamente unificado y diferenciado, para pensar y hacer la docencia en un nuevo contexto.

¹³ La presencia central de la doble transacción identitaria inherente a una negociación verdadera en este nuevo paradigma es también evidente en la afirmación de Antonio Bolívar (2007) de que es necesario el desarrollo de una “fenomenología del cambio educativo”, a la que competará “comprender los procesos de reconstrucción, redefinición y filtración que una innovación sufre hasta ser puesta en práctica, en un proceso de «adaptación mutua» y de mediación entre dos culturas” (p. 21).

¹⁴ Los niveles identificados -individual, interindividual o de pequeño grupo, organizacional y social-, aunque tomen algunos de los aspectos de los niveles considerados en uno y otro enfoque, no coinciden con los usados en ninguna de ellas, puesto que se derivan de los objetivos que me orientan y de los contenidos específicos de que ellos devienen.

En efecto, si la elaboración del componente subjetivo y activo de la reconstrucción de la profesión docente se deriva de la propia noción de construcción de identidades profesionales en general, ya el reconocimiento del carácter sistémico de la CIPD hace de ésta un esquema conceptual integrador, que se corresponde con la propuesta (aunque en situación de incertidumbre) de una nueva estructura cognitiva global que, basándose en la diversidad de las partes, las organiza simultáneamente bajo un nuevo principio estructurante: la relación social basada en el reconocimiento mutuo. La doble transacción inherente a una negociación identitaria verdadera (que hace exigencias a ambas partes) surge como modelo y dispositivo de mediación –con traducciones específicas a cada uno de los niveles– capaz de, mediante la comunicación –de sí para sí mismo, de sí en el grupo, de los actores y de los grupos con la organización (y viceversa) y de la organización con los contextos políticos, científicos y sociales (y viceversa)–, fundar una nueva epistemología de la docencia, al nivel de las clases, de las relaciones colegiales, del hacer organizacional y de sus relaciones con la sociedad¹⁵. Esta visión puede inspirar políticas educativas, modelos y modalidades de formación, así como perspectivas de investigación e intervención.

La articulación entre micro y macro enfoques es, con todo, una de las principales características de los estudios actuales sobre los procesos de profesionalización y una cuestión a la que el estudio psicosocial de las profesiones pretende responder. Como dice Blin (1997, 58), optar por esa perspectiva es también “proponer respuestas para la cuestión recurrente de la articulación entre lo micro y lo macro social tomando en cuenta las dimensiones cognitivas, interaccionales e institucionales”. Ahora, esta posibilidad se revela de suma importancia. Como dice Erwin Panofsky (en Magali Larson, 1988, 23), la incomunicabilidad entre perspectivas micro y macro en el estudio de las profesiones sería comparable a la situación de *“dos vecinos a los que habían permitido cazar en el mismo territorio, pero dando el arma a uno y todos los cartuchos al otro”*. Si tuviéramos en cuenta que, tradicionalmente, los micro y macro análisis se asocian al estudio, respectivamente, de la dimensión subjetiva y de la dimensión objetiva de los fenómenos, concluiríamos que su articulación permite considerar la construcción de identidades profesionales docentes, en su condición de constructo de estructura y dinámica sistémicas, como dimensión subjetiva de los procesos de profesionalización.

Referencias bibliográficas

Abric, J.-C. (1984). L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*, 366, 861-875.

¹⁵ Si enfatizamos la dimensión comunicacional, o de la forma, es porque es la construcción de identidades, según una nueva relación social fundada en el reconocimiento mutuo, que aquí se focaliza, como condición relacional imprescindible a la construcción de nuevas y efectivas epistemologías de la docencia.

- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. En D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris: Presses Universitaires de France.
- Araújo, H. (1993). *The construction of primary teaching as women's work in Portugal (1870-1933)*. Milton Keynes: Open University. Vols. I e II
- Barroso, J. (1995). *Os liceus - organização pedagógica e administrativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Baugnet, L. (1991). L'état de la question: l'identité comme paradigme. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 9-10, 15-29.
- Beck, U., & Lau, C. (2005). Second modernity as a research agenda: theoretical and empirical explorations in the «meta-change» of modern society. *British Journal of Sociology*, 56(4), 525-557.
- Beijard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- Blin, J-F (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Blin, T. (1995). *Phénoménologie et sociologie comprehensive*. Paris: L'Harmattan.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? En C. Leite, & A. Lopes (Orgs.), *Escola, currículo e formação de identidade* (pp. 13-50). Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J., & Pérez, P. (2005, Noviembre 23). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la Educación Secundaria en España. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (45), <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development – Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press [Ed. castellana: *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós, 1987]
- Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E. M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., & Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.
- Correia, J.A. (1997). *Análise crítica das teorias em educação*. Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Côté, J. (2006). Identity studies: how close are we to developing a social science of identity – an appraisal of the field. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 6(1), 3-25.
- Crozier, M (1982). Mudança individual e mudança colectiva. In *Mudança social e psicologia social* (pp. 69-81). Lisboa: Livros Horizonte.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil.
- Cunha, M. I. (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora.
- Dejours, C. (1995). Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage. En J. Boutet (Ed.), *Paroles au travail* (pp. 181-224). Paris: L'Harmattan.
- Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du Travail*, 1-87, 59-69.
- Derouet, J.L. (1996). O funcionamento dos sistemas de ensino em França – um objecto científico em redefinição. In *O estudo da escola* (pp. 61-85). Porto: Porto Editora.
- Doise, W. (1980). Levels of explanation in the European Journal of Social Psychology. *European Journal of Social Psychology*, 10, 213-231.

- Doise, W. (2002). Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 027-035.
- Dubar, C. (1995). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil [Ed. castellana : *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998].
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil [Ed. castellana : *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa, 2006].
- Durkheim, E. (1992). L'enseignement de la morale à l'école primaire. *Revue Française de Sociologie*, 4, 609-623 [Ed. castellana: "La enseñanza de la moral en la escuela primaria", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 90 (abril-junio, 2000), 263-287].
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. En J. Elliott (Ed.). *Reconstructing teacher education* (pp. 15-19). London: Falmer Press.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores [Ed. castellana: *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus, 1980].
- Flament, C. (1986). L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. En W. Doise, & A. Palmonari (Ed.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 139-155). Neuchâtel: Delacheaux & Niestlé.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. En D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 204-219). Paris: PUF.
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado - dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 3, 266-275.
- Gergen, K. J. (1987). Toward self as relationship. En K. Yardley, & T. Honess (Ed.). *Self and identity: psychosocial perspectives* (pp. 53-63). Chichester: John Wiley and Sons.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora [Ed. castellana: *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península, 1995].
- Gillet, P. (1987). *Pour une pédagogie - ou l'enseignant praticien*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. En D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 363-386). Paris: Presses Universitaires de France.
- Hewitt, J. P. (1991). *Self and society: a symbolic interactionist social psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. En D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: Presses Universitaires de France.
- Larson, M. (1988). À propos des professionnels des experts ou comme il est peu utile d'essayer de tout dire. *Sociologie et Société*, 2, 23-40.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. En *Gestão flexível do currículo. Reflexões de formadores e investigadores* (pp. 41-62). Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Básico (ME/DEB).
- Levine, C. (2005). What happened to agency? Some observations concerning the postmodern perspective on identity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5(2), 175-185.
- Lopes, A. (1993). *A identidade docente – contribuindo para a sua compreensão*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Lopes, A. (1995). Professores e identidade. En *O estado actual da investigação na formação* (pp. 175-183). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Afrontamento.
- Lopes, A. (1999). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais em docentes do 1º CEB*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2002a). Constructing professional identities in portuguese primary school teachers – some relevant conclusions of a study based on the interpretative paradigm. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 2(3), 241-254.
- Lopes, A. (2002b). O currículo no quotidiano escolar e construção de identidades: o “fora” e o “dentro” das mudanças. En A. F. Moreira, J. A. Pacheco, J. C. Morgado, E. Macedo, & M. A. Casimiro (Orgs.), *Currículo e produção de identidades* (pp. 129-143). Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho.
- Lopes, A. (2006). Da formação à profissão – choque da realidade ou realidade chocante? En M. L. Alonso, & M. C. Roldão (Orgs.), *Ser professor do 1º Ciclo – construindo a profissão* (pp. 85-92). Braga: Almedina/Instituto de Estudos da Criança.
- Lopes, A. (2007a). *Relatório da disciplina*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. (apresentado para Provas de Agregação; documento policopiado)
- Lopes, A. (2007b). Vale la pena formar profesores. Currículos de formación inicial e identidades profesionales de base En M.B. Pardo, M. C. Galzerani, & A. Lopes (Dirs.). *Una ‘nueva’ cultura para la formación de maestros: ¿es posible?* Lisboa: Legis Edições/UNESCO/AMSE-AMSE-WAER. (no prelo)
- Lopes, A. (2007c). Être vieux ou jeune dans le métier d’enseignant au Portugal: l’âge comme catégorie sociale. In *Vieillir dans le métier* (pp. 90-101). Paris: L’Harmattan.
- Lopes, A. (2007d). Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica. En J. Ávila de Lima, & H. Sousa (Orgs.). *Políticas públicas e conhecimento profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação*. Lisboa: Legis Edições.
- Lopes, A., & Pereira, F. (2004). Escritos de trabalho e construção social da acção educativa institucional: (e)feitos de um processo de investigação-acção. *Educação, Sociedade e Culturas*, 22, 109-132.
- Lopes, A., & Ribeiro, A. (2000a). Identidades profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, 43-58.
- Lopes, A., & Ribeiro, A. (2000b) A construção de identidades profissionais docentes: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1º ciclo do ensino básico, *Inovação*, XIII, (2-3), 39-55.
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M. A., & Sá, M. J. (2007). *Fazer da formação um projecto - formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Livpsic.
- Lopes, A., Pereira, F., Sousa, C., Carolino, A. M., & Tormenta, R. (2007). Currículos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 139-156.
- Maffesoli, M. (1990). *Au creux des apparences: pour une étique de l’esthétique*. Paris: Plon [Ed. castellana: *En el crisol de las apariencias: para una ética de la estética*. Madrid: Siglo XXI, 2007].
- Mandra, R. (1984). Causas de inadaptación y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educación Nacional. In J. M. Esteve, *Profesores en conflicto* (pp. 213-222). Madrid: Narcea.

- Matos, M. (1998). Escola, organização e modelos de profissionalidade docente. En *Professor/a: uma profissão em mutação?* (pp.379-401). Charneca da Caparica: Forum Educação, Sociedade de Estudos e Intervenção Profissional.
- McCall, G., & Simmons, J.L. (1978). *Identities and interactions - an examination of human association in everyday life*. London: Free Press.
- Moscovici, S. (1969). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. En D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 62-86). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ng, S.H. (1986). Equity, intergroup and interpersonal bias in reward allocation. *European Journal of Social Psychology*, 16, 239-255.
- Ng, S.H., & Wilson, S. (1989). Self-categorization theory and belief polarization among christian believers and atheists. *British Journal of Social Psychology*, 28, 47-56.
- Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des professeurs. Analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. Vols. I e II
- Nóvoa, A. (1989). Profissão professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, 1-2-3, VII, 435- 456.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Pages, M. (1982). *A vida afectiva dos grupos: esboço de uma teoria da relação humana*. Petrópolis: Vozes.
- Pemán, M. J. (1993). *Personalidad, socialización y comunicación - El pensamiento de Georges Herbert Mead*. Madrid: Libertarias/Prodhufl.
- Pinto, F.C. (1995). A reforma curricular do ensino básico - conservadorismo e modernidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, 4, 7-48.
- Ramalho B., Nuñez, I.B., & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Ribeiro, A., Lopes, A., Pereira, F., Barbosa, L., Fidalgo, M., & Sousa, M. (1997). *Projecto Cria-se - educar e formar para a criatividade*. Porto: Afrontamento.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil [Ed. castellana : *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI].
- Rosenberg, S., & Gara, M. (1985). The multiplicity of personal identity. En S. Phillip (Ed.), *Self, situations and social behaviour* (pp. 87-113). Beverly Hills: Sage Publications.
- Rossan, S. (1987). Identity and its development in adulthood. En T. Honess, & K. Yardley (Eds.), *Self and identity: perspectives across the lifespan* (pp. 304-319). London: Routledge & Kegan Paul.
- Santos, B. S. (1995). *Toward a new common sense - law, science and politics in the paradigmatic transition*. London, New York: Routledge.
- Semin, G. (1989). Prototypes et représentations sociales. En D. Jodelet, D., *Les représentations sociales* (pp. 239-251). Paris: Presses Universitaires de France.
- Shotter, J. (1986). A sense of place: Vico and the social production of social identities. *British Journal of Social Psychology*, 25, 199-211.
- Silva, A. S. (1994). Alguns temas para pensar a mudança social. *Educação, Sociedade e Culturas*, 1, 105-128.
- Stoer, S. (1994). O estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33.
- Stryker, S., & Statham, A. (1985). Symbolic interaction and role theory. En G. Lindzey, *The handbook of social psychology* (pp.311-378). New York: Random House.
- Tajfel, H. (1982a). Comportamento intergrupo e psicologia social da mudança. En *Mudança social e psicologia social* (pp. 13-24). Lisboa: Livros Horizonte.

- Tajfel, H. (1982b). *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte. Vols. I e II
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (s/d). *Formação dos professores e contextos sociais – perspectivas internacionais*. Porto: Rés-Editora.
- Todorov, T. (1995). *La vie commune*. Paris: Éditions du Seuil [Ed. castellana : *La vida en común*. Madrid : Taurus, 1995].
- Turner, J. (1988). *A theory of social interaction*. Stanford: Stanford University Press.
- Turner, R. (1987). Articulating self and social structure. En K. Yardley, & T. Honess (Eds.), *Self and identity: psychosocial perspectives* (pp. 119-132). Chichester: John Wiley and Sons.
- Zoll, R. (1992). *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne – essai sur les mutations socio-culturelles*. Paris: Éditions Kimé.